

Lehmann, Thomas; Oelkers, Jürgen

Liberalismus, Ideologiekritik und Antipädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 1, S. 105-125



Quellenangabe/ Reference:

Lehmann, Thomas; Oelkers, Jürgen: Liberalismus, Ideologiekritik und Antipädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 1, S. 105-125 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141389 - DOI: 10.25656/01:14138

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141389>

<https://doi.org/10.25656/01:14138>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 1 – Februar 1981

I. Thema: Rekonstruktion hermeneutischer Pädagogik

- | | |
|------------------------|---|
| HANS SCHEUERL | Über die „geisteswissenschaftliche“ Tradition in der Pädagogik und ihre Rekonstruktion 1 |
| REINHARD UHLE | Grundlinien einer Rekonstruktion hermeneutisch praktischer Pädagogik 7 |
| OTTO FRIEDRICH BOLLNOW | Der Begriff des pädagogischen Bezugs bei Herman Nohl 31 |
| RENATE GIRMES-STEIN | Grundlagen einer handlungsorientierenden Wissenschaft von der Erziehung. Zur Thematisierung des Theorie/Praxis-Verhältnisses bei Erich Weniger 39 |
| URSULA GRYTZKA | Die gegenwärtige Rezeption Martin Bubers in der Pädagogik. Eine Sammelbesprechung neuerer Arbeiten zu Bubers Denken 53 |
| MICHAEL LÖFFELHOLZ | Das bedeutsame Vermächtnis Eduard Sprangers. Anmerkungen zur Edition seiner „Gesammelten Schriften“ 65 |
| FRIEDHELM NICOLIN | Zum Wissenschaftsverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit dem Buch von R. B. Huschke-Rhein 75 |

II. Literaturberichte

- | | |
|-----------------------------------|--|
| HEINZ-ELMAR TENORTH | Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen 85 |
| THOMAS LEHMANN/
JÜRGEN OELKERS | Liberalismus, Ideologiekritik und Antipädagogik 105 |

III. Diskussion: Lernen für die Zukunft – Umwelterziehung

PETER KERN/ HANS-GEORG WITTIG	Der „Lernbericht“ des Club of Rome 127
ALFRED K. TREML	Lernen oder Untergehen? Kritische Anmerkungen zum „Lernbericht“ des Club of Rome 139
KARLHEINZ FINGERLE	Umwelterziehung: Empfehlungen und Unterrichtsmodelle. Zu einem KMK-Beschluß und neueren Veröffentlichungen 145

IV. Besprechungen

HANS SCHEUERL	Harm Paschen: Logik der Erziehungswissenschaft 159
HANS FÜCHTNER	Fritz Redl: Erziehungsprobleme – Erziehungsberatung 163
Hinweise zur Manuskriptgestaltung 165	
Pädagogische Neuerscheinungen 167	

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, Waldeckstraße 27, 7400 Tübingen; Prof. Dr. Karlheinz Fingerle, Lilienweg 30, 3500 Kassel; Dr. Hans Füchtner, Hessenstraße 14, 6231 Schwalbach; Dr. Renate Girmes-Stein, Von-der-Tinnen-Straße 4, 4400 Münster; Dr. Ursula Grytzka, Reichsstraße 56, 5300 Bonn-Röttgen; Prof. Dr. Peter Kern, Forststraße 7, 7860 Schopfheim; Dipl. Päd. Thomas Lehmann, Am Klostergarten 8, 2120 Lüneburg; Dr. Michael Löffelholz, Billeweg 14, 2057 Wentorf; Prof. Dr. Friedhelm Nicolin, Forststraße 11, 5300 Bonn-Röttgen; Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Hochschule Lüneburg, Wiltschenbrucher Weg 84, 2120 Lüneburg; Prof. Dr. Hans Scheuerl, Bockhorst 46, 2000 Hamburg 55; Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Bönfeldstraße 16, 6472 Altenstadt 1; Dr. Alfred K. Tremel, Altheimer Straße 2, 7410 Reutlingen 24; Dr. Reinhard Uhle, Chrysanderstraße 143, 2050 Hamburg 80; Prof. Dr. Hans-Georg Wittig, Haager Straße 84, 7850 Lörrach.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Liberalismus, Ideologiekritik und Antipädagogik

Seit ROUSSEAUS *éducation négative* ist der Anspruch, die nachwachsende Generation solle durch die erwachsenen Generationen *erzogen* werden, nie unumstritten gewesen. Dieser Anspruch beinhaltet Annahmen der Über- und Unterlegenheit und setzt das Recht auf Eingriff, Grenzsetzung und Bestrafung voraus, die sich im Namen der großen Entdeckung ROUSSEAUS, der Natur des Kindes, immer bestreiten lassen. Auf dieser Linie der Kritik gibt es eine antipädagogische Tradition längst vor jeder ‚Antipädagogik‘. Erziehung ist stets als Festlegung, zumindest Beeinflussung von Zukunft (des Kindes wie der Gesellschaft) gedacht worden, die nicht allein von der Natur des Kindes aus konzipiert werden kann. Weil die nachwachsende Generation in die bestehende Gesellschaft eingeführt werden soll und muß, erscheint dem pädagogischen Denken die soziale und psychische Modellierung des Kindes unvermeidlich. Leugnet man diese Notwendigkeit, ist ROUSSEAUS anti-institutionelle Erziehung die Konsequenz; anerkennt man diese Notwendigkeit, so ist SCHLEIERMACHERS Theorie der Erziehung zur Mündigkeit *in den Institutionen* die konsequenteste Möglichkeit, diesen Vorgang positiv zu erfassen.

Der modernen soziologischen Generation in der Pädagogik scheinen *beide* Wege verschlossen. Ihr Schlüsselwort ist die ‚Institution‘, die aber nicht wie bei SCHLEIERMACHER in einem dialektischen Verhältnis zur Erziehung gesehen, sondern negiert wird. Diese Negation erfolgt durchaus nach dem Vorbild der Zivilisationskritik ROUSSEAUS, teilt aber nicht mehr seine Erziehungstheorie. ROUSSEAU sah das phasenweise Verlassen der Zivilisation als Voraussetzung für eine naturgemäße Erziehung an, d. h. er beanspruchte einen reinen Innenhof der Erziehung, in dem sich die kindliche Natur entwickeln konnte. Das Kind muß gleichsam noch einmal den Naturzustand der Menschheit beanspruchen, um sich seiner Natur gemäß entfalten zu können. Erst dann kann es sich selbstbewußt und souverän der Gesellschaft aussetzen. Wenn nun aber ‚Erziehung‘ weder Initiation in die Gesellschaft noch Entwicklung der kindlichen Natur unabhängig von der Gesellschaft sein soll, hat das pädagogische Denken keine Idee mehr, von der aus es sich begreifen und entwerfen könnte. Diesen Schritt versucht das Modelldenken der *Antipädagogik* zu vollziehen. Hier wird nicht mehr wie in der pädagogischen Tradition eine schlechte Erziehungspraxis im Namen einer Idee besserer Erziehung kritisiert, sondern die Idee der Erziehung überhaupt aufgegeben.

Man könnte darin eine neue Meinungsmode in der pädagogischen Diskussion sehen, die mit der Zeit ihrer Abnutzung von selbst wieder vergeht (vgl. OELKERS/NEUMANN 1981). Wie immer als Mode rezipiert, so zielt dieser Angriff doch auf den Kern des pädagogischen Denkens, und die Tatsache, daß der antipädagogische Affekt einem wachsenden Publikum plausibel ist, deutet nicht darauf hin, daß es sich um eine kurzlebige Erscheinung handelt. Weitaus mehr entspricht die Verwerfung der Erziehungsidee langfristigen Trends des kulturellen Wandels in postmodernen Industriegesellschaften. Die antipädagogische Stimmung ist aus unmittelbar praktischen Reflexionen entstanden, durchaus als Erbe der

‚antiautoritären Erziehung‘. Es verwundert nicht, daß es zunächst provozierende Polemiken gewesen sind, die dieser Stimmung Ausdruck verliehen haben. Die Polemiken beschreiben mißlingende oder scheiternde Praxis und geben der Idee der Erziehung in Verbindung mit der Allmacht der Institutionen die Schuld. Eine solche Sündenbockstrategie ist einem Bewußtsein einleuchtend, das Scheitern oder Mißlingen erfahren hat. Damit ist freilich nur ein Affekt ausgedrückt, keine Begründung gewonnen. Neuere Arbeiten zeigen jedoch, daß Antipädagogik auch in diskussionsfähiger Weise theoretisch begründet werden kann. Die Herausforderung für das traditionelle pädagogische Denken ist dann doppelt, sie beruht auf einer breiten Stimmung im Praxisfeld der Erziehung selbst, und sie ist fundiert durch theoretisch seriöse Begründungen. – Wir wollen im folgenden (1) den Ausgangspunkt und einige Polemiken der Antipädagogik darlegen, (2) zwei Begründungsarbeiten diskutieren, die verschiedene Varianten der Antipädagogik darstellen und schließlich (3) einige innere Widersprüche des antipädagogischen Denkens aufweisen sowie dessen Bedeutung im Kontext gegenwärtigen gesellschaftlichen Bewußtseins abschätzen.

1. Ansatzpunkte und polemische Motive der Antipädagogik

In den siebziger Jahren sind auch in der Bundesrepublik radikale Konsequenzen aus dem Scheitern der antiautoritären Erziehungsbewegung gezogen worden. Wesentliche Elemente antiautoritärer Erziehung finden sich in den antipädagogischen Kritiken wieder, die jedoch gerade das für Illusion und moralisch illegitim halten, was die antiautoritäre Erziehung noch konstituierte, die Möglichkeit der Veränderung des Menschen und der Gesellschaft durch Erziehung. Nicht länger wird zwischen ‚schlechter‘ und ‚guter‘, ‚bestehender‘ und ‚künftiger‘ Erziehung unterschieden, sondern Erziehung selbst rückt ins Zentrum der Kritik.

Antipädagogik läßt sich praktisch als Reaktion auf die wachsende Erziehungsunsicherheit in einer Gesellschaft begreifen, die keinen verbindlichen Erziehungstraditionen mehr folgt. Im Sinne WALTER BENJAMINS ist Antipädagogik keine rettende, sondern eine bloß verwerfende Kritik. Theoretisch ist Antipädagogik ein polemischer Reflex auf die Zusammenhanglosigkeit moderner Erziehungswissenschaften, die ihre Identität selbst nicht mehr in der Idee der Erziehung suchen. Wenn die Erziehungswissenschaft nicht mehr einsichtig machen kann, was Sinn und Zweck der Erziehung ist, sich dieser Frage auch gar nicht mehr zentral zuwendet, entsteht eine Art negativer Masse, die die derart unbestimmt gewordene Erziehungsidee¹ erst gefühlsmäßig und dann auch intellektuell verwirft. Antipädagogik greift – zunächst polemisch – das an, was sie für die Ursache mißlingender Praxis hält, nämlich die Idee der Erziehung, den damit verbundenen Anspruch und die entsprechende Anthropologie. Sie konstruiert einen ursächlichen Zusammenhang von Erziehungsidee und falscher Praxis der Menschenerziehung. Ausdrücklich richtet sich die

1 Die positive Bestimmung der Idee der Erziehung ist angewiesen auf die Überlieferung in der Generationenfolge, d. h. sie ist selbst ein Erziehungsproblem. Leugnet eine nachfolgende Generation die positiven Gehalte oder behandelt sie bloß mit Skepsis, wird die Idee selbst unbestimmt und leer. Sie steht dann der Polemik zur freien Verfügung, weil sie selbst keinen Anwalt mehr hat, der ihren Sinn plausibel machen könnte.

Polemik nur gegen ‚Erziehung‘, nicht etwa gegen Unterricht, Lehren und Lernen. Daß die pädagogische Tradition hier eine unauflösliche Einheit gesehen hat, wird ignoriert. Das polemische Grundmotiv ist einfach: Die *Idee* der Erziehung gibt den Erziehern das Recht, in die Entwicklung des Kindes *nach ihrem* Belieben einzugreifen, mehr noch, den Lebensweg des Kindes *nach ihren* Werten festzulegen. Die Überlegenheit des Erwachsenen wird nun als moralisch unhaltbar apostrophiert, und die Idee, die diese Überlegenheit absichert, wird als Quelle des Übels hingestellt. Das ist zunächst nur eine einfache Umwertung der Werte; was in der pädagogischen Tradition als das ‚Gute‘ hingestellt wurde, die ‚Erziehung‘, erscheint nunmehr als das ‚Böse‘. Auf diesem Wege erzielt man leicht polemische Effekte, durch die Umkehrstrategie verletzt man gewohnte Denkweisen und – wichtiger noch – Gefühlseinstellungen.

Natürlich faßt das Schibboleth ‚Antipädagogik‘ verschiedene, durchaus heterogene Ansätze zusammen. Auch gibt es in der internationalen Strömung nationale Unterschiede, nicht zuletzt in der Qualität der Begründung der antipädagogischen Richtung selbst. Den konstitutiven Gedanken jedoch, die „Abschaffung der Erziehung“ (BRAUNMÜHL 1976), teilt auch die überwiegend polemische deutsche Antipädagogik. Es geht hier wie in allen antipädagogischen Kritiken um den „Abschied vom pädagogischen Denken“ schlechthin (BRAUNMÜHL 1976 a, S. 11 ff.). Im Mittelpunkt der polemischen Kritik steht dabei der „Anspruch, andere Menschen in ihren ‚Grundstrukturen‘ zu formen, ihnen ‚Ziele der Lebensgestaltung‘ zu geben, den ‚Kurs fürs Leben‘ zu setzen, darüber zu bestimmen, was sie als ‚lebenswert‘ betrachten, sie zur ‚Verinnerlichung gleichbleibend dominanter Motivationen‘ zu zwingen“ (BRAUNMÜHL 1976, S. 78). Die im Licht dieses Anspruchs unternommenen ‚pädagogischen Handlungen‘ werden als *grundsätzlich* „autoritär“, „kinderfeindlich“ und „verkrüppelnd“ (BRAUNMÜHL 1976 a, S. 21 f., 30), als „neurotischer Abwehrmechanismus“ (BRAUNMÜHL 1978, S. 40, 44) und als „Kindesmißhandlung“ (BRAUNMÜHL 1976, S. 245) gebrandmarkt. Verantwortlich gemacht werden dafür Erziehungstheorien und die von diesen provozierten ‚pädagogischen Einstellungen‘. Die polemische Antipädagogik BRAUNMÜHLS liefert die Formeln für die Verwerfung dieses Zusammenhangs: „Das Erziehungsgeschäft: ein gigantisches, mit wissenschaftlicher Akribie aufgebautes und organisiertes Bordell, in dem man Kinder prostituiert und sich (und ihnen) einredet, es geschähe um ihrer selbst willen“ (1976, S. 123); und: „Pädagogik ist eben eine ausgeklügelte Lernverhinderungsstrategie und großangelegte Betrugerei zur Machterhaltung der Seeleningenieure“ (BRAUNMÜHL 1978, S. 64 f.).

Polemiken sind dann massenwirksam, wenn sie die Semantik und vor allem Metaphorik eines verbreiteten Denkens sowohl herausfordern als auch treffen. Dies gelingt nur mit einer eigenen Metaphorik, die für die Einschätzung des dahinter liegenden Ansatzes höchst aufschlußreich ist. Die klassische Pädagogik dachte oft in Metaphern der Reise, des Wachstums und der Behütung, aber auch in Metaphern der Grenzsetzung, der Entbehrung und Entsagung. Die moderne Erziehungswissenschaft hat diesem Bestand technische Metaphern des Herstellens, Produzierens und Veränderns hinzugefügt, die zum Teil selbst polemischer Natur gewesen sind. Die antipädagogischen Metaphern haben demgegenüber ein ganz anderes Thema, nämlich die systematische und bewußte Unterdrückung des Individuums durch Institutionen der Bildung und Erziehung. Es sind durchweg Destruktionsmetaphern, die die ungerechtfertigte Eingrenzung, Umstellung, Zerstörung des Menschen durch anonyme Größen vorstellbar machen sollen. Die Zerstörung wird als

technisch empfunden, das Zerstörte mit einer Metaphorik aus Eis und Kälte begreifbar zu machen versucht. Diese Metaphorik entspricht durchaus einem breiten Bewußtsein, wie überhaupt die Antipädagogik nur als Teil einer anti-institutionellen Strömung begreifbar ist.

Schule, so schreibt ein antipädagogischer Lehrer bei dem Versuch, kinderfreundlich zu sein, wird als ebenso starr und unüberwindlich erfahren wie der „Beton, der sie konkretisiert“. „Die Schule als Institution ist gleichzusetzen mit der Schule als Stein gewordenen Gebäude. Schule ist Beton: unüberwindbar, tödlich hart.“ Die „Befreiung der dort gefangenen Erwachsenen und Kinder“ kann nur von außen kommen, innerhalb der Schule gibt es nur Inhumanität. Der kinderfreundliche Lehrer empfindet sich „als Gefängniswärter“, der „Inhumanität“ verwirklicht; er muß gegenüber den Schülern das „Zwangssystem“ vertreten, auch wenn er eine ‚antipädagogische Praxis‘ versucht (SCHOENEBECK 1980, S. 201 f., 65, 138, 140). Die Kinder erfahren die Schule *ihrer* Wahrheit gemäß als Verletzung und Betrug (ebd., S. 166). Die griffigen polemischen Formeln sorgen für eine wirk-same Diffamierung, die zugleich eine moralische Falle darstellt. Von den Prämissen der ‚Kinderfreundschaft‘ her gedacht, kann man nur ein kinderfreundlicher, institutions-kritischer oder ein kinderfeindlicher, als Agent der Institution auftretender Lehrer sein. Diese Falle ist freilich so geartet, daß kaum noch zwischen Tätern und Opfern unterschieden werden kann. Je dramatischer die Determination des Handelns durch ‚die‘ Institution hingestellt wird, desto weniger läßt sich für das metaphorische Bewußtsein intentionale Verursachung ausmachen und Verantwortung zuschreiben. Die Metaphorik des Zugemauertseins² schließt letztlich noch die Architekten als Opfer mit ein.

Wenn nun die Erziehungsidee die Erziehungsinstitutionen legitimiert, die ihrerseits das Handeln weitgehend negativ determinieren, dann läßt sich ‚Erziehung‘ als perfider „Angriff auf die Freiheit“ hinstellen (KUPFFER 1980). Die bisher leitende Annahme einer Vermittlung von wertvollen Haltungen und Einstellungen auf die nachwachsende Generation läßt sich dann leicht als unverantwortlich klassifizieren (KUPFFER 1977, S. 164, 169). Dieser „pädagogische Angriff“ beruht wesentlich darauf, daß die Pädagogen mit „unfreien Menschen rechnen“ (KUPFFER 1980, S. 13). Sie verstehen den zu erziehenden Menschen als Objekt, das ‚gelenkt‘, ‚beraten‘ und ‚geprägt‘ werden muß, wobei insbesondere Kindern Erziehungs- und Führungsbedürftigkeit unterstellt wird (ebd., S. 25, 50 f., 112). Dahinter wird ein „undemokratisches, freiheitsfeindliches Denken“ ausgemacht, das mit universellen Herrschaftsansprüchen operiert, die KUPFFER von einem „pädagogischen Imperialismus“³ sprechen lassen, welcher bis in die „letzten privaten Schlupfwinkel“ hineinreiche (ebd., S. 9, 38, 89, 116).

2 „All in all you're just another brick in the wall“ (PINK FLOYD: ‚The Wall‘, 1979). Dieser weltweit verbreitete Rocksong macht den Schrecken der Sozialisation konsumierbar, die totale Entfremdung des Menschen als Ziegel in der universellen Wand wird im flotten Discosound dargeboten. Antipädagogik ist so durchaus marktgerecht.

3 Erziehung ist als „kultureller Imperialismus“ verstanden worden (CARNOY 1974), als Ausbreitung der Verschulung im Zusammenhang mit dem Imperialismus und Kolonialismus des 19. und 20. Jahrhunderts.

Die pädagogische Ideologie konzipiert KUPFFER zufolge die Erziehung als „soziale Droge“, die zwar die wirklichen Probleme nicht lösen könne, jedoch „wie eine von der Gesellschaft oder vom Staat verordnete Medizin“ wirke (KUPFFER 1980, S. 96f.). In Wirklichkeit etabliert sich damit lediglich ein Überwachungs- und Strafsystem, in dem die individuelle Freiheit geopfert werde, ohne daß sich die beanspruchten Bildungsziele jemals verwirklichen lassen. In den Institutionen werden nunmehr ‚Gefangene‘ ausgemacht, die zu Unrecht und gegen jede Vernunft ‚eingesperrt‘ werden. Die Opfer sind, so eine andere aufschlußreiche Metapher, „pädagogischen Nachstellungen“ (BOPP 1980, S. 27 ff.) ausgesetzt, denen sie sich nur notdürftig entziehen können. ‚Erziehung‘ macht den ‚Adressaten‘ abhängig, weil sie ihn verpflichten will und auf bestimmte Werte und Normen festzusetzen versucht (KUPFFER 1977). Der ‚Adressat‘ „kann sich jetzt nicht mehr frei entfalten, obwohl ihm offiziell gerade dies ermöglicht werden sollte, sondern nur noch so, daß die Entfaltung mit dem Erziehungszweck übereinstimmt“ (KUPFFER 1980, S. 52).

Dieser Polemik liegt eine radikale Libertätstheorie zugrunde, Erziehung wird *im Namen der Freiheit* des Kindes verdammt. Die Strategie der Verdamnung ist widersprüchlich: Einerseits ist es die Erziehung (einschließlich der hinter ihr vermuteten Idee), die für die Unfreiheit der Gesellschaft und die psychischen Schäden der Individuen verantwortlich gemacht wird (BRAUNMÜHL 1978, S. 49 u. durchgehend), so daß sie geradezu als Nachfolgerin des Faschismus propagierbar ist (KUPFFER 1980, S. 116f.). Andererseits produziert sie „laufend belanglose Antworten auf belanglose Fragen, die sie selber stellt“ (ebd., S. 66). Nun kann man die in derartiger Pauschalierung liegende Arroganz als Teil der Polemik auffassen; allein, mehr als ein emphatisch erneuerter ‚Kinderfreund‘ scheint sich dahinter nicht zu verbergen. Theoretisch beerbt KUPFFER MAX STIRNER: Nur dann, wenn die Einzigkeit des Ichs behauptet wird, kann man jede Art externer Einwirkung als protofaschistische Verletzung verstehen und anprangern⁴. Gegenüber dieser einsamen *Verstiegenheit* hat freilich STIRNER (1914) weitaus treffender die Basis der ausschließlich ‚ichbezogenen‘ Antipädagogik gekennzeichnet: Das ‚unwahre Prinzip unserer Erziehung‘ sind Humanismus und Realismus.

Nun ist aber auch der praktische Ertrag dieser polemischen Schriften ausgesprochen dürftig; es gibt keinen einzigen Verbesserungsvorschlag, der sich nicht auch in der traditionellen Pädagogik finden würde. Die These, daß man ‚Erziehung‘ durch ‚Beziehung‘ ersetzen und statt ‚erziehen‘ ‚lernen‘ sagen solle (BRAUNMÜHL 1976), ist faktisch nichts als Wortkosmetik⁵. Es handelt sich durchweg um die Strategie der ‚Abschaffung der Erziehung durch Erziehung‘ (OELKERS 1978). Um so bemerkenswerter ist die öffentliche Resonanz, die nicht allein durch den Unterhaltungswert solcher Polemiken zu erklären ist. Freilich ist auch der theoretische Wert gering; an keiner Stelle erreichen die vorliegenden deutschen Arbeiten die Qualität von Vorläufertheorien (etwa bei L. NELSON oder

4 „Der einzige Mensch, an dem ich planvoll ‚arbeiten‘ kann, und zwar so, daß es auch seinen wirklichen Motiven und Interessen entspricht, bin ich selbst“ (KUPFFER 1980, S. 49).

5 Es geht um den Schutz der Kinder, um die Bewahrung ihrer Autonomie, darum, daß Kinder freudig und mit Interesse an der Welt lernen, wenn die Beziehung ‚echt‘ und ‚glaubwürdig‘ ist und eine Art ‚pädagogischer Atmosphäre‘ geschaffen wurde. Das sind Einsichten und Postulate, die der inkriminierten Tradition nicht etwa fremd, sondern eigentümlich sind.

E. GRISEBACH), die im übrigen ganz unbekannt zu sein scheinen⁶. Wieso ist dann aber im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts das grobe und traditionslose ‚antipädagogische‘ Denken massenwirksam?

Eine mögliche Antwort geht aus von STIRNERS Hauptthese, daß nämlich Ichbezug – Egoismus – die Basis des gesellschaftlichen Verkehrs sein müsse, wenn eine Entfremdung des Ichs und seine Ausbeutung durch Andere verhindert werden sollen. Die klinische Psychologie liest diese Vorstellung als *Narzißmus* (KERNBERG 1979; einschränkend MILLER 1979), der freilich nicht als Tugend des Erwachsenen, sondern als Typus seelischer Krankheit verstanden wird. Aber auch unabhängig von klinischer Psychologie mehren sich die Hinweise, daß ‚Narzißmus‘ als Erscheinungsform durchschnittlicher Charakterstrukturen in modernen Gesellschaften aufgefaßt werden muß (SENNETT 1977; LASCH 1980; vgl. OELKERS 1980). Ein Narziß aber kann schwerlich *pädagogisch* handeln, ist vermutlich überhaupt unfähig zur Erziehung. Sein Zeiterleben läßt nurmehr die Fixierung auf den Augenblick zu, Ziel ist – getreu den Maximen STIRNERS – die Ausbeutung von Situationen für die eigenen Zwecke. Rascher Verbrauch wird dann zum Standardprogramm seelischen Erlebens, wobei das eigene Ich die einzig verlässliche, wenn auch labile und anfällige Größe ist, denn nur ihm können die Erlebnisse noch zugerechnet werden. Weder ist das ‚Du‘ für sich akzeptiert, noch auch ist eine Entlastung durch die ja gerade verteufelten Institutionen möglich⁷. Wieso sollte man dann aber eine Ich-unabhängige, externe ‚pädagogische‘ Qualität für die positive Entwicklung des Ichs verantwortlich machen?

Das bloß gegenwartsbezogene Ich hat keine dauerhaft sinnvoll bestimmte Zukunft vor sich, jeder Zukunftsentwurf kann durch neue Erlebnisse verändert werden. Umgekehrt kann das ‚Ich‘ jedoch rückblickend seine ‚Erziehung‘ für alle seine ‚Schäden‘ verantwortlich machen. Erziehung erscheint so in einem ausschließlich negativen Licht. Oft wird eine solche Beurteilung durch eine verbreitete Verkehrung des Therapiegedankens ermöglicht: Nicht länger soll nur der psychische ‚Kranke‘ geheilt werden, vielmehr ist jeder vorgeblich ‚Gesunde‘ *aufgrund seiner Erziehung*, irgendwie‘ beschädigt. Dies ermöglicht die Einsicht in „die ungewollte, unbewußte Manipulation der Kinder durch die Eltern“ (MILLER 1979, S. 50; vgl. die antipädagogischen Schlüsse in MILLER 1980), also in die unvermeidliche Negativität der Erziehung. Einem derart vorbereiteten und fixierten Bewußtsein muß nun *antipädagogisches* Denken unerhört plausibel vorkommen. Es bezeichnet genau die Quelle allen Übels, die man ohnehin vermutet und bei sich selbst exemplifiziert hat⁸.

6 LEONHARD NELSONS Kritik am pädagogischen Autoritäts- und Opportunitätsprinzip (NELSON 1922, S. 80–134) ist eine scharfe Attacke gegen die pädagogische Vernechtung des Menschen, ohne daß mit dem Ziel der Freiheit die Idee der Erziehung verloren geht (ebd., S. 133). GRISEBACH kritisiert den Anspruch der Erziehung von den Prämissen der Gegenwartsethik her, die keine Festlegung der ethischen Orientierung des Schülers durch den Lehrer erlaubt (GRISEBACH 1928, S. 220–264); aber damit ist nicht die pädagogische Beziehung überhaupt illegitim oder unmöglich (ebd., S. 261 ff.).

7 Über die logischen Probleme und Ungereimtheiten des „Subjektmythos“ handelt GOTTHARD GÜNTHER in seinem ‚Grundriß einer nicht-aristotelischen Logik‘ (GÜNTHER 1978, S. 59 ff.).

8 Nicht ohne Grund belehrt die Antipädagogik wesentliche Motive der Antipsychiatrie (KUPFFER 1974; vor allem MANNONI 1976). Daß der Soziologe ERVING GOFFMAN, also der einflußreichste Bezugstheoretiker, beschränkten Gebrauch seiner zentralen Begriffe ‚beschädigte Identität‘ und ‚geschlossene Institution‘ macht, wird dabei meistens übersehen. Wenn aber jedermanns Identität ‚beschädigt‘ ist, fällt die Grenze zwischen ‚beschädigt‘ und ‚unbeschädigt‘ und wird auch die graduelle Unterscheidung zwischen einzelnen ‚Beschädigungen‘ immer schwieriger.

Es könnte jedoch sein, daß das polemische antipädagogische Konzept durchaus einen richtigen Kern bezeichnet, der theoretisch sinnvoll entfaltet werden kann. Bevor wir also weiter auf die Erklärung der Antipädagogik als Strömung gegenwärtigen gesellschaftlichen Bewußtseins eingehen, ist es erforderlich, die vorliegenden Ansätze zu einer *Theorie* der Antipädagogik näher zu untersuchen.

2. Ansätze zu einer Theorie der Antipädagogik

Neben der polemischen scheint sich auch eine seriöse Antipädagogik zu entwickeln⁹, die mit ernstzunehmenden Begründungszusammenhängen aufwartet und damit an bedeutende Traditionen der pädagogischen Theoriegeschichte anknüpft. Ausgangspunkt für diese Theorieversuche war ohne Zweifel die radikale Schulkritik, vor allem im anglo-amerikanischen Bereich (etwa: HOLT 1965; POSTMAN/WEINGARTNER 1969; GRAUBARD 1972; den entscheidenden Anstoß gab bekanntlich ILLICHs These von der *deschooling society*). Dieser Kritik folgte eine Propagierung und zum Teil auch Realisierung von Alternativprogrammen (*Freeschooling – Deschooling*; kritisch hierzu BARROW 1978). Das zentrale Stichwort dabei ist ‚Entinstitutionalisierung‘, das auch das Ausgangsmotiv für die antipädagogische Theoriebildung abgibt. Die radikale Schulbewegung hat sich dabei, wie PAUL AVRICH nachweist, aus radikal-liberalen und anarchistischen Traditionen heraus verstanden (AVRICH 1980).

Die hauptsächliche Unterstellung für die antipädagogische Theoriebildung geht nun dahin, daß Erziehung als solche zur Disposition steht. Auch die erziehungsphilosophischen Versuche, die antipädagogischen Stimmungen auf den Begriff zu bringen, teilen diese Prämisse. Man hat hier zwei grundlegende, heterogene Argumentationstypen zu unterscheiden, die aus gegensätzlichen Traditionen stammen, einen antipädagogischen Liberalismus und eine ideologiekritische Antipädagogik. In der einen oder anderen Variante sind die meisten bisherigen Beiträge auf diese beiden Typen zurückzuführen. Sie dominieren also die Begründung der Antipädagogik weitgehend¹⁰. Wir wollen uns im folgenden mit zwei anspruchsvollen angloamerikanischen Arbeiten dieser Richtung auseinandersetzen, die im Kontext der deutschen Diskussion bisher keine Berücksichtigung gefunden haben.

Hauptmerkmal des *antipädagogischen Liberalismus* ist die radikale Kritik an der Legitimität staatlichen Einflusses auf den Erziehungs- und Ausbildungsbereich. Diese Kritik wird getragen von dem Infragestellen des traditionellen Erziehungsgedankens. In CARL BEREITERS Buch *Must we Educate?* (1973) heißt es entsprechend: „Ich denke, es ist an der Zeit, nicht länger zu fragen, wie die Gesellschaft ihre Kinder besser erziehen kann, sondern zu überlegen, ob sie ihre Kinder überhaupt erziehen muß“ (BEREITER 1973, S. 5)¹¹. Der

9 Wir werten diesen Unterschied nicht absolut; daß es Polemiken gegen die Erziehung gibt, ist nicht an sich schlecht. Nur soweit theoretische Ansprüche reklamiert, aber nicht eingehalten werden, kann man von der polemischen als einer unseriösen Antipädagogik sprechen.

10 Auch da, wo die Begründungen mit anarchistischen Theoremen erfolgen, sind sie kaum mehr als radikal-liberal, wie überhaupt der moderne Anarchismus oft genug identisch ist mit einem radikalen Liberalismus.

11 Übersetzung der englischsprachigen Zitate von den Verfassern.

Ansatzpunkt dieser Frage ist weder eine Kritik an der Effizienz des öffentlichen Bildungswesens noch eine Theorie der pädagogischen Emanzipation und Chancengleichheit. Ausgehend von der Annahme, daß es keine allgemeinverbindlichen Werte mehr gebe, die Erziehung infolgedessen in eine moralische Krise hineingeraten sei (BEREITER 1972), bestreitet BEREITER die Berechtigung des Erziehungsanspruchs als solchen: „Der Eingriff in kindliches Leben kommt einem unbefugten Eindringen in die persönliche Intimsphäre gleich, der von höchster Arroganz zeugt“ (BEREITER 1973, S. 36)¹². Hinter dieser Verwerfung des Anspruchs, auf andere ‚erzieherisch‘ einzuwirken, steht ein radikaler Liberalismus. Gegen die staatliche Beeinflussung der Entwicklung und Freiheit des Individuums proklamiert BEREITER das unbedingte „Recht des Individuums auf eine selbstbestimmte Entwicklung“ und betont als grundlegendes Prinzip, daß die „individuelle Freiheit maximalisiert werden müsse, d. h. die Freiheit der zu *sein*, der man ist“ (ebd., S. 10, 18)¹³.

Gegenüber dem klassischen ist dies ein Liberalismus in radikalierter Form, denn der klassische Liberalismus war keineswegs antipädagogisch. JOHN STUART MILL machte im Gegenteil gerade Freiheit von Bildung, nicht jedoch Bildung von Freiheit abhängig (MILL 1974, S. 144 ff.; ähnlich: HAYEK 1971, S. 462 ff.). BEREITER dehnt den Freiheitsanspruch auf die Erziehung aus. Dabei wird ‚Erziehung‘ als massiver, äußerer Eingriff in die individuelle Persönlichkeitsentwicklung verstanden, wobei nicht länger die freisetzenden, sondern nur noch die einschränkenden Aspekte der Erziehung betrachtet werden. Erziehung und Freiheit sind so Widersprüche, vor allem weil die Erziehung auf die „gesamte kindliche Entwicklung“ einwirken, also „in allen grundlegenden Belangen Einfluß auf die spätere Gestalt des Kindes“ nehmen will (BEREITER 1973, S. 6; auch S. 89 f.). Insofern kann ‚Erziehung‘ *eo ipso* nicht freiheitlich sein, ist dann aber auch im Licht der liberalistischen Moral nicht zu verantworten.

Der Anti-Etatismus seines Ansatzes führt BEREITER dazu, das elterliche Erziehungsrecht zu einem Gutteil von der Kritik auszunehmen (ebd., S. 10, 48). Er billigt den Eltern durchaus zu, ihre Kinder gemäß ihren Werten zu ‚erziehen‘ (ebd., S. 9). Dieses Zugeständnis¹⁴ bringt seine Argumentation freilich in ein strukturelles Dilemma: Meint man es wirklich ernst mit dem autonomen Recht des Individuums, dann ist nicht zu sehen, wie ein elterliches Erziehungsrecht damit vereinbar sein sollte. Wenn es aber ein Elternrecht auf Erziehung ihrer Kinder gibt, dann kann man schlecht den an sich ja wohl begründeten staatlichen Anspruch überhaupt ablehnen. Hier tritt eine Argumentationsschwäche auf, die um so gravierender ist, als BEREITER nicht angibt, welchen moralischen Kriterien die elterliche Erziehung genügen müßte, um als legitim aufgefaßt werden zu können.

12 Selbstverständlich weiß BEREITER um das Problem benachteiligter Kinder (vgl. BEREITER/ENGELMANN 1966), aber er will keine Pädagogik der Benachteiligten oder Unterdrückten entwickeln, ebensowenig ein Konzept politischer oder gesellschaftsverändernder Erziehung. Die Erziehung selbst wird in Frage gestellt.

13 Ähnlich argumentiert für die frühkindliche Erziehung MILLER (1979), wobei die entscheidende Frage nach dem Sein des werdenden Selbst übersehen wird.

14 Der Grund für dieses Dilemma ist folgender: Auf moralischer Ebene wird der Erziehungsanspruch und das entsprechende pädagogische Handeln verworfen, während auf anthropologischer und entwicklungspsychologischer Ebene eine Art Erziehungsnotwendigkeit zugestanden wird (BEREITER 1973, S. 9).

BEREITER sieht nun durchaus das Problem, das sich aus der Konsequenz seiner Kritik, die Abschaffung der allgemeinen Schulpflicht und die Freiheit der Wahl, ergeben könnte. Keineswegs muß jeder durch die neugewonnene Freiheit auch wirklich besser werden (ebd., S. 38). Aber trotz der möglichen negativen Folgen, die in Relation zu setzen wären zu den negativen Folgen der jetzigen Zwangsschule, betont er das grundlegende Recht des Individuums auf Selbstbestimmung. Es gibt kein Recht auf Bildung, das dem Recht des Individuums auf freie Entwicklung vorgeschaltet werden könnte. „Wird das Recht auf eine selbstbestimmte Entwicklung zugestanden, so impliziert dies unweigerlich das Recht, falsch oder überhaupt nicht erzogen zu sein“ (ebd., S. 53). Die Kinder müssen so früh wie möglich die Wahl haben; nur so kommen sie zur Selbstbestimmung und zum selbsttätigen Handeln. Diese Wahl muß im Prinzip immer vorausgesetzt werden¹⁵. Keine Autorität kann sich das Recht anmaßen, darüber zu entscheiden, welche Lernerfahrungen Kinder haben dürfen und welche nicht. Selbst wenn sie dies mit Weisheit und Geschick tun würde, hätte sie dazu kein Recht (ebd., S. 16)¹⁶. ‚Bildung‘ soll damit keineswegs abgeschafft werden, aber es soll dem Individuum überlassen bleiben, ob es von den entsprechenden Angeboten Gebrauch macht oder nicht. Quasi-pädagogische Eingriffe sind nur von diesem Maßstab her zu legitimieren. Der Maßstab stützt sich auf die liberale Theorie der individuellen Freiheit und Gleichheit; alle Handlungen, die diesem Maßstab widersprechen, sind abzulehnen. ‚Erziehung‘ im traditionellen Verständnis folgt diesem Maßstab nicht, legitimiert vielmehr Handlungen und Verfahren, vor denen die Kinder in Schutz genommen werden müssen.

Dabei kommt es wiederum zu einer Inkonsistenz: Kinder, so heißt es, bedürfen der ‚Zuwendung‘ (*child care*) auch dann, wenn sie nicht bei ihren Eltern sind, und sie benötigen Unterweisung (*training*) in den Basisfertigkeiten, vor allem im Lesen, Schreiben und Rechnen (ebd., S. 13). Dieses Zugeständnis an eine öffentliche ‚Bildung‘ ergibt sich aus der Unterscheidung zwischen liberalem *child care* und doktrinäer, institutioneller ‚Erziehung‘ (*education*)¹⁷. Jede Erziehung, die über das *here and now* situativer Angebote hinausgeht und langfristige Festlegungen intendiert, ist abzulehnen. Staatliche ‚Erziehung‘ versucht unausweichlich, „individuelles Verhalten auf die öffentlichen Aufgaben hin festzulegen“ (ebd., S. 74). Dies ist nur manipulativ und autoritär möglich, alle entsprechenden Maßnahmen sind mithin moralisch illegitim und müssen bekämpft werden¹⁸. Die Alternative ist eine „Schule ohne Erziehung“ (ebd., S. 81 ff.), in der informelle Beziehungen (*child care*) und *skill training* die traditionale Moralerziehung ablösen. *Skill training* genügt eher den moralischen Ansprüchen des Liberalismus, weil es frei ist von moralischen Festlegungen. „Der Erwerb solcher Fertigkeiten bestimmt nicht zugleich die Persönlich-

15 Die einzigen Fälle in denen BEREITER staatliche Eingriffe für legitim hält, beziehen sich auf das Versagen der elterlichen Erziehung und den unverantwortlichen Mißbrauch der elterlichen Erziehungsgewalt (BEREITER 1973, S. 47, 53 f.).

16 Der Grund für diese These ist möglicherweise jenes ‚ethische Dilemma‘, in das unweigerlich gerät, wer versucht, jemandem zu helfen, etwas zu lernen‘ (vgl. CHAMBERLAIN 1977).

17 *Education* ist je nach Kontext mit ‚Bildung‘ oder ‚Erziehung‘ zu übersetzen; zum Begriff zuletzt: WILSON 1979, S. 15–43.

18 Daß Massenmedien gerade in ihrer leicht konsumierbaren Form autoritär und manipulativ langfristig festlegen, geht diesem Denken nicht auf; inzwischen mehrten sich aber Stimmen, gerade auch aus dem ehemals antiautoritären Lager, die Schule als Opposition gegen den Einfluß der Massenmedien neu zu verstehen.

keit, eher fördert er die Möglichkeit, sich seinen eigenen Vorstellungen gemäß zu entwickeln“ (ebd., S. 37). Auch *child care* ist moralisch vertretbar, sofern man sich darauf beschränkt, eine angemessene Umgebung für das Kind bereitzustellen (ebd., S. 88). Hinter dieser ganzen Argumentation steht die grundlegende Idee, „daß das kulturelle Leben von Kindern wie das der Erwachsenen behandelt werden sollte – als eines, das im Hier-und-Jetzt und nicht erst in einem späteren Entwicklungsstadium Qualität, Sinn und moralischen Wert haben sollte“ (ebd., S. 14).

Beide Alternativen zur ‚Erziehung‘ sind nun aber alles andere als eindeutig oder wohlbegründet: *Skill training* ist keineswegs eine klare Vorstellung, weder ist ‚Unterrichten‘ (*teaching*) und ‚Einüben‘ (*training*) einfach dasselbe (RYLE 1967), noch auch läßt sich Unterrichten oder Einüben etwa leichter legitimieren als Erziehen (vgl. PERRY 1972; DAVIS 1977). Gerade im Hinblick auf die liberalistische Moral kann man sagen, daß ebenso wie *skill training* die Freiheit der Person einschränken, ‚Erziehung‘ sie erweitern kann. Die Einschätzungen hinsichtlich der *Wirkungen* (vgl. allgemein: OELKERS 1980a) lassen sich allesamt auch umkehren¹⁹. Auch *child care*²⁰ ist keineswegs ohne Intentionen, Zielsetzungen und Kalkulation von Wirkungen möglich, eine angemessene Atmosphäre ist ja, wie BEREITER selbst voraussetzt, nicht als Naturqualität vorhanden. ‚Pädagogisch‘ ist eine Umwelt nicht von sich aus, sie muß als eine Art Kunstform erst gestaltet werden (BARROW 1978, S. 179f.; kritisch zu BARROWS [1975] Utilitarismus: PARK 1977). Die Gestaltung der Umwelt und das Handeln unterliegen dann aber in jedem Fall pädagogischen Prinzipien (vgl. LEHMANN 1979)²¹.

Für die liberalistische Antipädagogik gibt es keine Möglichkeit, Erziehung auf allgemeine Werte einzustellen. Die Freiheit des Individuums steht in jedem Fall höher als die von irgendeiner Allgemeinheit postulierten Werte. Jede Erziehung, die allgemeine Werte verwirklichen will, verletzt die Freiheit des Individuums. Der Liberale geht von der individuellen Wertewelt, vor allem aber von der Würde des Individuums aus, gegenüber denen sich der Staat und die staatliche Erziehung neutral verhalten müssen (allgemein: DWORKIN 1978). Jeglicher staatliche Erziehungsanspruch kann sich nur mit der Überlegenheit bestimmen gegenüber anderen Werten begründen und durchsetzen. Diese „Tyrannei der Werte“ (HARTMANN 1935, S. 523ff.) verletzt den Gleichheitsanspruch des Liberalismus und zugleich das Recht des Individuums auf freie Wahl seiner eigenen Werte (DWORKIN 1978, S. 127f., 142)²². BEREITERS Argumentation folgt diesem radikalen Individualismus

19 Gegen BEREITER wendet PETERS ein, daß ‚Erziehung‘ „nicht die ganze Persönlichkeit einer Person umformen“ kann (PETERS 1979, S. 464f.).

20 BEREITER klärt nicht den Begriff *take care of*; allgemein über ‚unmittelbares Wertschätzen‘ LEWIS 1971, S. 397–431, über pädagogisches *caring* auch HULT 1979.

21 BEREITER schlägt etwa vor, die Gestaltung des Jugendalters den Jugendlichen selbst zu überlassen (*optional adolescence*). Es soll der freien Entscheidung des Jugendlichen überlassen bleiben, ob er sich einer Berufsausbildung unterzieht, eine Schule besucht oder einfach das Leben genießt (BEREITER 1973, S. 15f., 112ff.). Die freie Wahl aber ist nur eine Bedingung der Entwicklung des Individuums, das umgekehrt nur dann die freie Wahl hat, wenn bereits entsprechende Umweltgestaltungen vorhanden sind.

22 Dies wäre anders, wenn Erziehung als Naturrecht aufgefaßt werden könnte. Erziehung ist aber, so BANDMAN (1977, S. 295ff.), eher ein Anspruch (*claim*) als ein Naturrecht. Es gibt in der Erziehung Rechte und möglicherweise ist das Recht auf Erziehung ein moralisches und humanes Recht. Erziehung selbst ist aber kein Naturrecht (über Recht in der Erziehung auch: MAGSINO 1979).

und endet in Skepsis: „Nichts ist unausweichlich, außer dem Wandel, dem Zusammenbruch bestehender Ordnungen und ihre Ersetzung durch neue. Der Zusammenbruch der öffentlichen Erziehung *muß nicht* durch etwas Besseres abgelöst werden“ (BEREITER 1973, S. 140).

Die umgekehrte Argumentation ist seit jeher das Zentrum der demokratisch-sozialistischen Erziehungstheorie gewesen. Gerade die öffentliche Erziehung sollte der Entwicklung des sozialistischen Menschen dienen, denn der „Sozialismus kann nicht erreicht werden durch die bloße Veränderung der ökonomischen Bedingungen“ (MATTHEWS 1980, S. 199). In der englischen Tradition des OWENISMUS wurde staatliche Erziehung immer als wesentliches Mittel der Gesellschaftsveränderung begriffen (etwa: DENT 1942). Ihre Voraussetzung war die Kritik der kapitalistischen Herrschaft, keineswegs aber führte die Ideologiekritik zu einer ‚Antipädagogik‘. Im Gegenteil basierte die sozialistische Erziehungstheorie auf klassischen Annahmen der Erziehung und Bildung des Menschen, sofern sie einer Verknüpfung von Individuum und Gemeinschaft nicht widersprachen (vgl. für die deutsche Diskussion der Weimarer Republik: OELKERS 1980b). KEVIN HARRIS hat nun in seinem Buch *Education and Knowledge* (1979) eine *antipädagogische Ideologiekritik* unternommen, die diesen traditionellen Bezugsrahmen verläßt. Sie ist wissenssoziologisch ausgerichtet und untersucht den Aspekt der Wissensvermittlung im Zusammenhang staatlicher Erziehung.

Die Theorie des Wissens²³, von der HARRIS ausgeht, wird bestimmt von der *knowledge as production*-These L. ALTHUSSERS und G. BACHELARDS. Vorausgesetzt wird, daß es keine einfache Widerspiegelung zwischen gesellschaftlicher Wirklichkeit und Wissen geben kann. Zwischen Empfindung und Wahrnehmung greifen historisch-soziokulturelle Mechanismen der ‚Filtrierung‘ des Wissens ein, die eine Differenz zwischen dem, was wahrgenommen, und dem, was gewußt wird, verursachen. Solche ‚intervenierenden Variablen‘ sind etwa typisierte Relevanzskalen, Erfahrungsmuster, linguistische Kategorien, geistige Strukturen, Vorurteile, Vorbegriffe. Diese Variablen sind ihrerseits abhängig von dem je historischen Kontext, in dem sie verwendet werden, also von der Interaktion des Subjekts mit der Welt und mit Anderen (HARRIS 1979, S. 18 ff., 32).

Nach einer wissenschaftstheoretischen Bestimmung des notwendigen Relativismus von ‚Theorien‘²⁴ kommt HARRIS auf den entscheidenden Punkt seiner Argumentation. Die Theorieproduktion dient gesellschaftlichen Interessen, also gerade auch in der Sozialwissenschaft nicht der Erzeugung wahren Wissens, sondern dem Hervorbringen oder zumindest Stabilisieren von Ideologien. HARRIS verneint die Möglichkeit einer strukturellen Unterscheidung von Wissenschaft und Ideologie, Wissenschaft *ist* Ideologie²⁵.

23. Diese Theorie ist recht einseitig, andere als wissenssoziologische Ansätze kommen nicht in den Blick (etwa: CHISHOLM 1977; LEWIS 1971; SCHEFFLER 1978).

24. K. POPPERS Falsifikationismus und I. LAKATOS' Methodologie der wissenschaftlichen Forschungsprogramme verfügen beide nicht, so HARRIS, über ein Kriterium der Rationalität des Erkenntnisfortschritts und vernachlässigen zudem die externen Bedingungen der Produktion von Wissenschaft (HARRIS 1979, S. 36 ff.).

25. Anders argumentiert MATTHEWS, der die Notwendigkeit einer Unterscheidung von Wissenschaft und Ideologie unterstreicht, weil nur so zwischen wahren und falschen Theorien unterschieden, ‚Relativismus‘ vermieden werden kann (MATTHEWS 1980, S. 3 ff., 116 ff., 128 ff.).

Gesellschaftliches Leben wird begriffen als Leben in Ideologie: „Leben in dieser Welt ist keine Frage von Leben in Ideologien oder nicht. Vielmehr bedeutet es, in dieser oder jener Ideologie zu leben. Solange es widerstreitende soziale Interessen gibt, gibt es kein Entinnen vor Ideologie. Man kann einzig hoffen, in der Ideologie zu leben, die die beste Repräsentation von Welt liefert“ (HARRIS 1979, S. 64 f.)²⁶.

Das Grundproblem ist dann nicht, zwischen wahren und falschem Wissen zu unterscheiden, sondern die ideologiekritische Frage, welche Funktionen bestimmte theoretische Produkte in bestimmten Gesellschaften ausüben. Die Antwort geht dahin, daß Ideologien in Klassengesellschaften den *status quo* gerade dadurch stabilisieren, daß sie Werte rationalisieren und für legitim erklären (HARRIS 1979, S. 89), die in Wahrheit ganz anderen Interessen dienen. Ideologien sind nun aber keine fixierten Größen, sie können entlarvt werden, wenn man ihre Sätze auf die impliziten Werte hin untersucht, ihre negativen Absichten hinter dem vorgeblichen Allgemeinwohl herausarbeitet und vor allem ihre Interessengebundenheit offenlegt (ebd., S. 94 f.). Das bedeutet nicht, daß man einfach seine Glaubenssätze oder Perspektiven wechselt, die ja durch die fortlaufende Praxis determiniert werden (ebd., S. 95); sehr wohl aber können Ideologien so angegriffen werden, daß ihre wirklichen Funktionen sichtbar werden. Es gilt dann nicht nur, die Interessengebundenheit bestimmter Aussagen sichtbar zu machen und deren weltanschauliche Begründungen zu entlarven, sondern gerade auch die eigenen Interessen zu erkennen und sie im Widerspruch zu den Ideologien der Herrschaft zu begreifen²⁷. Hierzu müssen Mystifikationen durchschaut, das falsche Bewußtsein durchbrochen, interne Widersprüche aufgezeigt werden (ebd., S. 106–122). Zentral ist dabei die Anwendung der dialektischen Methode (ebd., S. 122 ff., 127).

Entscheidend ist nun die Begründung, weshalb solche Art ideologiekritischer Befreiung so wenig verbreitet und so überaus schwierig ist. Der wesentliche Punkt liegt für HARRIS darin, daß staatliche und private Erziehung die gesellschaftlichen Ideologien stützt und sichert. Erziehung vermittelt normiertes, alternativloses Wissen, mit dem die Wahrnehmung der Welt und die Interpretation der eigenen Bedürfnisse und Interessen auf ganz bestimmte Perspektiven festgelegt werden. Erziehung hat so die Funktion der Sicherung und Verbreitung von Ideologien (ebd., S. 127). Und mehr noch: „In einer kapitalistisch-liberalen Demokratie fungiert Erziehung als ideologisches Instrument, das falsches Bewußtsein produziert, das verfälschte Darstellungen von Realität verbreitet, das Menschen das vorenthält, was sie befähigen könnte, die dem *status quo* zugrunde liegenden, realen Strukturen zu durchschauen und anzugreifen. Und dies alles leistet sie – und bewahrt damit den *status quo* – nicht durch Repression oder offensichtliche Indoktrination, son-

26 Hier zeigt sich das Erbe des Weltanschauungsrelativismus, der nur noch den Wechsel zwischen den Weltanschauungen kennt. Es gibt dann aber nur noch einen weltanschaulichen Wahrheitsanspruch der Ideologiekritik selbst, der sich mit dem Anspruch einer anderen Weltanschauung bestreiten läßt, ohne daß es ein Kriterium der Überlegenheit geben kann.

27 Dies ist nur dann plausibel, wenn die eigenen Interessen (a) nicht eine weitere Ideologie sind, (b) also einen besonderen, in einzigartiger Weise wahren Anspruch repräsentieren, der (c) auch nicht einfach aus dem vorhandenen empirischen Bewußtsein abgeleitet werden kann (zur Analyse des Ideologiebegriffs in der Erziehung: PRATTE 1977; kritisch hierzu MATTHEWS 1980, S. 176 f.; HARRIS stützt sich auf Vorarbeiten von STEVENS 1976, verwendet jedoch nicht die subtilen Analysen ABRAHAM EDELS 1967, 1968).

dern durch Verschleierung dessen, was sie jenseits der Proklamation von Liberalismus, Aufklärung und Gleichheit wirklich macht“ (ebd., S. 147).

Erziehung im Kapitalismus, genauer: die in ihrem Rahmen mögliche Wissensvermittlung, wird als „politische Manipulation“ und „wahrnehmungsverändernde Droge“ begriffen (ebd., S. 164), mithin als bewußt eingesetztes Mittel zur Machterhaltung der herrschenden Klasse. Dieses Mittel ist raffiniert, nicht plump. Die spätkapitalistische Herrschaft unterscheidet sich im Raffinement grundlegend von den Herrschaftsmethoden im 19. Jahrhundert. ‚Erziehung‘ ist dabei, so HARRIS, das gefährlichste aller Mittel, nicht nur weil es in der Regel auf Kinder und Jugendliche gerichtet ist, die sich kaum dagegen wehren können, sondern vor allem auch, weil es hinterrücks wirkt. Erziehung ist eine Droge zur Veränderung der Wahrnehmungen, sie wirkt schleichend und indirekt, so daß die Betroffenen es nicht merken, dafür aber um so nachhaltiger (ebd., S. 164). Die pädagogische Theorie, die diesen Sachverhalt erkennt oder nicht wahrhaben will, also selber nicht ideologiekritisch verfährt, vielmehr vermeintlich neutrale Analysen vorzulegen glaubt, fungiert lediglich als Teil dieses ideologischen Gesamtzusammenhangs (ebd., S. 105f.; vgl. auch HARRIS 1977)²⁸.

Die ideologische Funktion der Erziehung als Vermittlung systemstabilisierenden Wissens kann nur durch das, was HARRIS *anti-education* nennt, aufgebrochen und radikal umgestaltet werden. Die Anti-Erziehung soll neue und andere Erfahrungen im Rahmen einer revolutionären Praxis ermöglichen, die die ideologischen Wissensbestände und Perspektiven auflöst und das Wissen und die Perspektive herausbilden läßt, die für die Betroffenen tatsächlich angemessen sind. Hierüber haben keine Autoritäten, sondern nur die Betroffenen selbst zu entscheiden. *Anti-education* ist nicht einfach Entschulung der Gesellschaft, auch nicht alternative Schule oder progressive Erziehung. Solange die vorherrschenden Ideologien nicht überwunden sind, die Vermittlung ideologischen Wissens nicht ausgeschlossen werden kann, hat *anti-education* mit Schule als gesellschaftlicher Institution überhaupt nichts zu tun (HARRIS 1979, S. 188). Kann sie auch jetzt noch nicht klar formuliert werden, sicher ist, daß Anti-Erziehung darin bestehen würde, daß Menschen uneigennützig und gemeinschaftlich das zu lernen versuchen, was sie wirklich wissen müssen, im Gegensatz zu denjenigen, die institutionalisiertes Wissen als „verzerrtes und verfälschtes Bild“ zu akzeptieren haben (ebd.)²⁹.

3. Kritik antipädagogischen Denkens

Wir kritisieren die Antipädagogik von den Widersprüchen ihres Denkens her, aber auch hinsichtlich der Konsequenzen antipädagogischer Haltungen im Bewußtsein moderner Gesellschaften. Zunächst kann die Kritik davon ausgehen, daß die praktischen Entwürfe sowohl der liberalistischen als auch der ideologiekritischen Antipädagogik offen und vage

²⁸ Die ideologiekritische Verurteilung betrifft vor allem das Paradigma der analytischen Erziehungsphilosophie (R. S. PETERS, P. H. HIRST u. a.), dessen Vertretern eine politisch konservative Einstellung hinter den angeblich neutralen Begriffsanalysen vorgeworfen wird (MATTHEWS 1980, S. 156–176).

²⁹ HARRIS verweist darauf, daß der TVIND-Komplex in Dänemark dasjenige praktische Modell sei, das diesem Konzept am nächsten kommt (HARRIS 1979, S. 205, Anm. 22).

bleiben. Das entspricht der Natur alternativen, utopischen Denkens, das ja gerade nicht die Zukunft nach Maßgabe der eigenen Gegenwart festlegen will, also nie mehr als Wunschprojektionen, radikale Metaphern der Kritik an der bestehenden Gesellschaft und Bilder vom künftig besseren Leben hervorbringen kann (vgl. MANUEL/MANUEL 1979). Entschieden werden über die Zukunft soll ja gerade durch die radikale andere, neue Praxis. Bemerkenswerter als diese ist jedoch eine andere Übereinstimmung beider Positionen, nämlich die entschieden negative Kritik an der bestehenden Erziehung. ‚Erziehung‘ ist nicht mehr, wie im traditionellen utopischen Denken, ein zentraler *positiver* Begriff, der das Mittel bezeichnet, mit dem der neue Mensch der neuen Gesellschaft geschaffen werden kann, sondern ‚Erziehung‘ wird *negativ* als das Mittel aufgefaßt, das die Schäden, die es antipädagogisch zu bekämpfen gilt, allererst hervorbringt. Staatliche und überhaupt institutionelle Erziehung handelt (a) den eigenen Zielsetzungen notwendigerweise zuwider, sorgt (b) für einseitige Festlegungen, die nicht legitimierbar sind und geht (c) von einem Anspruch der Wertvermittlung aus, der obsolet ist, weil die gesellschaftlichen Werte nicht rational sind und also auch niemand auf sie verpflichtet werden kann³⁰.

Diese Übereinstimmung überrascht, sind doch die Ausgangspunkte der Kritik verschieden, ja – bedenkt man die Traditionen, aus denen sie entnommen sind – unvereinbar. Liberalismus und Ideologiekritik sind Gegensätze, und doch stimmen ihre antipädagogischen Vertreter an den Punkten überein, an denen die ‚Erziehung‘ einer radikalen Kritik unterzogen wird. Erziehung *ist* für beide Positionen Manipulation, und zwar übereinstimmend eine solche, die politischen Zwecken dient. Manipulation aber ist unvereinbar mit den humanistischen Idealen, die die Erziehung andererseits gerade vorgibt zu realisieren³¹. Erziehung als politische Indoktrination³² widerspricht dem dominanten pädagogischen Moralgefühl, dessen Sorge allein der kindlichen Natur gilt und dem alle anderen, ‚äußeren‘ Einwirkungen als illegitim gelten. Die Gleichung ist dann einfach: Erziehung dient als Instrument vornehmlich politischen Zwecken, politische sind ideologische Zwecke, sie tragen zur Erhaltung der gesellschaftlichen Herrschaft bei, die ihrerseits illegitim ist, weil sie die soziale Ungleichheit nicht bloß voraussetzt, sondern sanktioniert, und zwar wesentlich mit Hilfe der Erziehung. Auf diesem Wege wird eine strikte Politisierung der Erziehung³³ möglich, mit der sich jegliche Art ‚pädagogischer Einwirkung‘ als ideologisch entlarven läßt.

Von zentraler Bedeutung für eine Kritik antipädagogischen Denkens ist nun paradoxerweise gerade die hier eingehende Sicht der ‚Erziehung‘ selbst. Erziehung nämlich wird durchweg als Instrument verstanden und nicht etwa als Begriff für verschiedene Handlungsweisen, die nur in bestimmten Prinzipien übereinstimmen können (vgl. OELKERS 1980 a). ‚Erziehung‘ erscheint so nicht als Begriff für Realität, sondern als Realität selbst,

30 Dabei wird vernachlässigt, daß Ethik und Werttheorie nicht einfach dasselbe sind, ethische Prinzipien nicht identisch mit empirischen Werten sein müssen (hierzu im pädagogischen Kontext: CAPLAN 1979).

31 Manipulation ist schlimmer als Zwang, weil sie das Bewußtsein so beeinflusst, daß sich das Opfer nicht wehren kann (vgl. die Diskussion zwischen PEKARSKY 1977, 1979 und GOLDSTONE 1977).

32 Schule als ‚ideologischer Staatsapparat‘ erfährt eine treffliche Kritik bei REBOUL (1979), ohne daß für die Abschaffung der Erziehung (vielmehr für deren Veränderung) plädiert wird (S. 98).

33 Individuumexterne Zwecke werden von allgemein politischen Zwecken her verstanden, die ihrerseits von allein ideologischen Funktionen her bestimmt werden.

die als eine Art Herstellungsvorgang gedacht wird, der politisch-instrumentellen Zwecken folgt. Der liberale Antipädagoge bezieht diese These vor allem auf die öffentliche Erziehung, der Ideologiekritiker dagegen begreift den gesamten Bereich der gesellschaftlichen Erziehung nach Maßgabe dieser Instrumentalisierungsthese. Beide fragen sich nicht, ob das, was sie an Intentionen und Wirkungen beschreiben, überhaupt auf das zurückgeführt werden kann, was sie ‚Erziehung‘ nennen. Es ist kennzeichnend, wie sehr beide Positionen zur Unterstützung dieser Leitvorstellung mit einer destruktivistischen Industriemetaphorik arbeiten. Diese Metaphorik ist aber nur dann erhellend, wenn ‚Erziehung‘ tatsächlich ein Großbetrieb ist, der nach dem Input-Output-Modell nicht nur beschrieben werden kann, sondern auch tatsächlich verfährt. Wären Schulen und Familien instrumentelle Produktionsstätten, dann müßten ihre Effekte exakt abzusehen sein, und man könnte sich nur über die Quantität des Input und Output streiten³⁴. Offenbar trifft diese Metaphorik aber nicht die tatsächlichen Handlungswirklichkeiten im Bereich der öffentlichen und privaten Erziehung. Nicht nur ist die qualitative Wirksamkeit dauernd umstritten (einschließlich der Art und Weise, überhaupt in Effektivitätskategorien über ‚Erziehung‘ zu denken), auch gibt es keine auf Dauer einheitliche Ausrichtung von Intentionen und Wirkungen der diversen Handlungen, wie sie jede Instrumentalisierungsmaßnahme notwendig voraussetzen muß³⁵. Es gibt in diesem Sinne aber überhaupt keine Erziehungstechnologien, denn das würde bedeuten, daß Erziehung einem einheitlichen, technischen Handlungstypus folgt. Pädagogisches Handeln aber ist Versuchshandeln, das stets uneinheitlich, heterogen und widersprüchlich ist, und zwar sowohl hinsichtlich der Intentionen als auch bezogen auf die Wirkungen.

In gewisser Weise folgen die liberalistische und die ideologiekritische Position dem pädagogischen Denken, das sie kritisieren, aber einfach nur umdrehen, also nicht wirklich überwinden. Erziehung erscheint hier negativ, aber immer noch als *Erziehung*, d. h. als Praxis, die einheitlichen Zwecken unterworfen sein soll, also als einheitliches, materielles Substrat konzipiert wird. Indiz hierfür ist die Redeweise; es ist stets und ausschließlich von *der* Erziehung im Singular, nie im relativierenden Plural die Rede. Offenbar ist jedoch ‚Erziehung‘ nicht so zu begreifen, daß oberste Zwecksetzungen die überwiegende Zahl pädagogischer Handlungen nicht bloß legitimieren, sondern auch tatsächlich anleiten³⁶. Auch ergibt sich real aus der Diversität pädagogischer Handlungen keine höhere Summe ‚Erziehungspraxis‘. Dadurch, daß Antipädagogik diesen Zusammenhang bloß kritisiert, ist sie gezwungen, ihn theoretisch zu akzeptieren³⁷. Sie tut so, als ob ‚Erziehung‘ ein klarer Gedanke und eine eindeutige Realität sei. Sie ist dann bloß *antipädagogisch*.

34 Das Input-Output-Modell läßt sich nur dort sinnvoll anwenden, wo aus Rohmaterial (auch im informationstheoretischen Sinne) Produkte hergestellt werden und dieser Herstellungsvorgang abschließbar und meßbar ist. Messen läßt sich die Effektivität aber nur dann, wenn die Wirkungen technisch kontrollierbar und beherrschbar sind, die die Herstellungsvorgänge haben.

35 Handeln allgemein und also auch pädagogisches Handeln ist nicht kausalgesetzlich gesichert, insofern sind Technologiedefizite chronisch.

36 Ulich spricht vom traditionellen ‚teleologischen Irrtum‘ der Erziehungstheorie, der zugunsten einer Interaktionstheorie der Erziehung aufgegeben werden müsse (ULICH 1976, S. 213f.; allgemein auch: HARTMANN 1951).

37 ‚Erziehen‘ ist nicht eine negative oder eine Nicht-Handlung (RYLE 1979, S. 108, 114). Die Antipädagogik bestimmt die ‚pädagogischen‘ Intentionen und Wirkungen als negativ, ihre eigene Alternative dagegen als beiderseits positiv. Der Anspruch der Antipädagogik richtet sich mithin auf bessere Wirkungen und angemessenere Gesinnungen, also auf positive Handlungen.

Im Grunde operiert die Antipädagogik mit einem vertrauten, sehr einfachen Determinationsmodell: Die Erziehung legt den Menschen in seinem Denken und Empfinden weitgehend fest, weil die anfänglichen Einflüsse die späteren Zustände bestimmen und Revisionen nur schwer möglich sind. Eine solche Fixierung ist nicht legitimierbar, weil es (a) keine Rationalität der Moral und (b) keine Rationalität des Erziehungsverfahrens gibt. Die Determination erfolgt wirksam, aber illegitim. Dabei ist zweierlei nicht bedacht, nämlich wie überhaupt Rationalität der Moral und der Moralerziehung möglich sein können, und welche Folgelast sich mit dieser Kritik für die Zuschreibung der Erziehungsverantwortung verbindet. Die Antipädagogik nimmt einfach an, daß es keine verbindliche Moral und infolgedessen keine Grundlage des Erziehungsverfahrens mehr gibt (etwa: BEREITER 1972; KUPFFER 1977). Wenn sie aber selbst nicht unmoralisch sein will, muß sie eine besondere Moral beanspruchen, die ohne Erziehung vermittelt werden kann und zugleich den Rationalitätsanforderungen genügt. Diese besondere Moral bleibt dunkel, sie wird fast nur negativ bestimmt, die wenigen positiven Hinweise betreffen charakteristischerweise moralisch eingefärbte Substrate (wirkliche Interessen, wahre Bedürfnisse, richtiges Bewußtsein usw.). Die Begründung für diese Art moralischer Einfärbung bleibt aus oder folgt klassischen Moraltheorien³⁸, die zuvor gerade als bloß relativ kritisiert worden sind. Die Moralkritik der Antipädagogik hat selbst ein quasi-moralisches Fundament, das freilich unbestimmt bleibt³⁹.

Weiter aber steigert die antipädagogische Kritik noch einmal die Quote der Verantwortung für mißlingende Erziehung. Sie verunmöglicht nicht nur die gewohnten Entlastungen, etwa der Anlage- oder Milieutheorie, sondern es liegt in ihrer Konsequenz, Scheitern auf Intentionen zurückzuführen. Darüber darf die verbreitete Tendenz, über persönlich zurechenbare Verantwortung und dann auch über Verschulden und Versagen möglichst gar nicht mehr zu sprechen, nicht hinwegtäuschen. Die Antipädagogik bestreitet den pädagogisch Handelnden jedes positive Motiv, sie kann also nicht bloß auf ungewollte Nebenwirkungen verweisen, die Anonyma angelastet werden können (Institutionen, Systemen usw.), sondern sie muß die Wirkungen als strikt negativ kennzeichnen und sie den intentional Handelnden zuschreiben.

Mit ihren Determinations- und Instrumentalisierungsvorstellungen folgt die Antipädagogik einem zentralen Muster alternativen Denkens, das oft genug mit zwar radikalen, aber auch einfachen Dichotomien eine in Wahrheit gar nicht vorhandene Alternative suggeriert. Der letzte Bezugspunkt (und die dauernde Bestätigung) von Determination und Instrumentalisierung ist die ‚Gesellschaft‘; deren Fixierungen allein durch nicht-institutionelle Alternativen scheinen aufgebrochen werden zu können. Die Alternative ‚Institution‘ – ‚Anti-Institution‘ aber ist nicht realistisch, denn Erfahrungen zeigen, daß sich Institutionen nur wiederum in Institutionen verändern. Die einzige Hoffnung kann dann nur dahin gehen, daß die neue Institution sich qualitativ von der alten unterscheidet.

38 Wirkliche Interessen, wahre Bedürfnisse, richtiges Bewußtsein sind entweder auf der Basis naturrechtlicher oder aber geschichtsphilosophischer Bestimmungen möglich. Sie entsprechen entweder der Natur des Menschen, bzw. seinen natürlichen Interessen, Rechten und Bestrebungen, oder aber der Tendenz der Geschichte.

39 Der Effekt der Antipädagogik beruht freilich auf einer Dehnung des Rationalitätsanspruchs, die beide – Moral und Moralerziehung – in einem schlechten Licht erscheinen läßt, zugleich aber von den antipädagogischen Autoren selbst nicht eingehalten wird.

Das alternative Bewußtsein aber verweigert sich oft solchen ‚realistischen‘ Einschätzungen. Es wäre gar nicht radikal alternativ, würde es sich an der ‚Realität‘ vergewissern, die es gerade zu überwinden gilt. Die hohen Erwartungen an alternative Praxis und die hohen Enttäuschungen, die sich regelmäßig einstellen, sind so kein Zufall, sondern im bloß alternativen Denken programmiert⁴⁰. Diesem Denken fehlt naturgemäß die Mitte. Antipädagogik ist Teil jenes eigentlich ratlosen Denkens, für das es nichts Harmloses mehr gibt (ADORNO 1979)⁴¹.

Für die Einschätzung der antipädagogischen Strömung ist es schließlich noch wichtig, zu sehen, daß und wie die hier vorgeschlagenen Theorien und Praxismodelle die gesellschaftliche Realität im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts *nicht* treffen. Ganz so wie die von ihr verworfene, traditionelle Theorie der Erziehung geht auch das antipädagogische Denken an zentralen Problemen hochdifferenzierter, traditionsloser, rasch sich wandelnder Industriegesellschaften vorbei. Sie kann von der liberalen Freiheit des Individuums nur noch unter Negation der gesellschaftlichen Erziehung sprechen, ganz so als sei diese zu nichts anderem nütze als zur Unterdrückung dieser Freiheit. Individuum und Gesellschaft werden auseinanderdividiert, das Individuum wird auf sich gestellt, es soll nicht länger durch Erziehungsprozesse geprägt werden, aber dann wird es auch nicht an Prozesse des Wandels, der Differenzierung und Umstrukturierung *außer seiner selbst* gewöhnt. Diese Gewöhnung zu erreichen, ohne die persönliche Identität aufzugeben, war das Ziel der herkömmlichen Erziehung, gegen das sich der antipädagogische Protest richtet. Aber der Protest geht ins Leere, weil diese mit ‚Erziehung‘ bezeichnete Aufgabe überhaupt gar nicht zur Disposition steht.

Aber die antipädagogische Literatur drückt doch auch die Gefühle aus, die das Erziehungsdenken immer ‚vom Kinde aus‘, also von den Betroffenen her, konzipiert haben. Der antipädagogische Ausdruck ist eine Spätfassung, die das Scheitern und nicht mehr das Gelingen beschreibt. Man kann hierin, wie gezeigt, einen Reflex auf die narzißtische Konsumgesellschaft sehen, die Erziehung und Bildung nach dem Modell des Supermarktes versteht (LASCH 1980; HEPP 1971). Diese These bestätigt Kulturpessimisten⁴², aber sie muß darum nicht falsch sein. Die besondere Pointe liegt nun darin, daß ohne verbindlichen Kanon klassischer Bildungsgüter angesichts der Komplexität und Heterogenität des Wissens und der Beliebigkeit der Auswahl die Bildungsinstitutionen selbst sich nach dem Modell des Supermarktes zu strukturieren scheinen. Die antipädagogische Kritik nimmt diese Umstrukturierung nicht zur Kenntnis, ihre ganze Metaphorik suggeriert eine ‚Ver-

40 Das Anti-Denken beerbt in schlechtem Sinn die bürgerliche Fortschrittsphilosophie, in der – wie KOSELLECK (1979, S. 349–375) zeigt – Erfahrungsraum und Erwartungshorizont zunehmend mehr auseinanderklaffen.

41 Wenn es nichts Harmloses mehr gibt, ist alles verdächtig, oder umgekehrt: weil alles verdächtig ist, kann nichts mehr harmlos sein. Verdächtig wäre dann aber auch die Entlarvung des vermeintlich Harmlosen, die in Ratlosigkeit führt, nicht etwa weil sie nicht ‚konstruktiv‘ ist, sondern weil sie sich selbst nicht harmlos finden kann.

42 Der moderne Pessimismus ist keineswegs mehr in einer negativen Anthropologie fundiert, wie sie die meisten konservativen Theorien verwenden. Der Mensch ist nicht einfach von Natur aus böse, sondern wird bestimmt von einer unbewältigten Zeiterfahrung: die Lehre vom *Zerfall* (CIORAN 1979; zum Kontext politischer Theorien mit geschichtsphilosophischen Annahmen OELKERS 1981).

härtung' oder ‚Vereisung' der pädagogischen Institutionen, die dem faktischen Wandel nicht gerecht wird. Auch hierin ist sie eine Spätform. Sie stellt sich nicht die Frage, ob sich die Wirkungen, die sie ihrem Popanz ‚Erziehung' zurechnet, in narzißtisch-ignoranten Kulturen überhaupt noch hervorbringen lassen. Die Kritik an der autoritären bürgerlichen Erziehung, die auch diese Antihaltung noch prägt, verliert in einer diffusen Kultur mit starkem Rückgang an personaler Autorität und Verantwortung rasch an Bedeutung. Die wirklichen Probleme heutiger Erziehung, die Orientierungslosigkeit ohne Möglichkeit kollektiver Zielsetzung, die funktionale Steuerung des gesellschaftlichen Bewußtseins bei gleichzeitiger Befriedigung persönlicher Bedürfnisse, die Unzufriedenheit mit den Effekten der Bildungsinstitutionen, die Krisenhaftigkeit von Bildungskarrieren gerade aufgrund zunehmender Selbstverantwortung – diese und ähnliche Probleme werden von der Antipädagogik schlicht übersehen.

Diese Fehleinschätzung entspricht der Strategie der bloßen Umkehrung, mit der aber nicht mehr erreicht wird, als eine Theorie auf den Rücken zu legen. Auch Antipädagogik ist noch Pädagogik, wenngleich in negierter Form. Negiert aber wird die Erziehung nur als Mittel und als Anspruch, nicht eigentlich von den Zielen her, die die traditionelle Pädagogik vertreten hat. Auch in die Antipädagogik geht noch der Gedanke ein, den Menschen zu sich selbst kommen zu lassen oder ihn von der schlechten Gesellschaft zu befreien. Bemerkenswert aber ist, daß das Vertrauen in das klassische Mittel geschwunden ist, mit dem diese Ziele erreicht werden sollten. Erziehung ist kein positives Mittel mehr, aber wenn man nicht naturalistischen Anlagetheorien oder mechanischen Revolutionstheorien trauen will, dann ist mit der Aufgabe des Mittels auch der Weg verbaut, die Ziele zu verwirklichen. Der bürgerliche Erziehungsgedanke wäre dann wirklich am Ende, und es kommt nicht von ungefähr, daß die Theorien zur Antipädagogik dieses Ende mit zwei nicht zu vereinbarenden Positionen begründen, der liberalen Theorie des bürgerlichen Individuums *und* ihrer schärfsten Entlarvung, der historisch-materialistischen Ideologiekritik. ‚Freiheit' wird ganz im Sinne des bürgerlichen Liberalismus gedacht⁴³, der ja auch die individuelle Freiheit gegen die überkommenen Traditionen beanspruchte, ohne sich der Dialektik der Aufklärung bewußt zu sein. Dieser Anspruch wird von der Ideologiekritik zugleich entlarvt und beibehalten, der Sozialismus hätte weder Ziel noch Begründung, wenn er nicht ‚freiheitlich' ausgerichtet wäre. Die ganze Konfusion des Ansatzes zeigt sich an dieser Stelle, wo versucht wird, unversöhnliche Gegensätze so zusammenzudenken, daß das einzig gemeinsame Postulat – Erziehung – überflüssig wird. Und beinahe noch wichtiger als die Feststellung der Konfusionen ist die Erkenntnis, daß das antipädagogische Denken trotzdem (oder aufgrund dessen) massenwirksam geworden ist.

Offenbar kann man heute ohne große Verlusterfahrungen das pädagogische Denken aufgeben. In einer Gesellschaft, in der alles kritisierbar ist, kann es naturgemäß auch keine

43 ‚Freiheit' wird als ungebunden, nicht festgelegt oder selbständig konzipiert, auch als Freiheit zur Selbstbestimmung, die ungerechtfertigt eingeschränkt wird. JOHN STUART MILL (1974, Kap. 11) war bekanntlich einer der schärfsten Kritiker schulischen Drills. In der Regel gehen die pädagogischen Kritiken von einem unlösbaren Widerspruch zwischen freiem Willen und Erziehungsdeterminismus aus (GORDON 1975), wobei oft genug nicht bloß die Grenzen zwischen Erwachsenen und Kindern verwischt werden (MAGSINO 1979, S. 179), sondern auch verkannt wird, daß von einem freien Willen nie im absoluten, sondern stets nur im relativen, graduellen Sinne gesprochen werden kann (O'CONNOR 1977).

heiligen Bezirke der Erziehung und keinen unbedingten Schutz ihrer Idee mehr geben. Der Zerfall der zentralen Idee aber bringt die Auflösung des Glaubens an die Erziehung mit sich. Die Antipädagogik drückt dies ohne Bedauern aus, sie irritiert freilich dadurch, daß sie die Emphase teilt, ohne den Gegenstand – Erziehung – wahrhaben zu wollen. Die praktischen Probleme werden damit nicht leichter, die antipädagogische Kritik scheint die Verunsicherung der zentralen Voraussetzungen pädagogischen Handelns weiterzutreiben. Denn man kann nicht erziehen, wenn man sich permanent fragt: „Soll ich erziehen?“⁴⁴. Aber so, wie man nicht *nicht* handeln kann (LUHMANN 1980, S. 278 ff.), kann man praktisch auch nicht *nicht* erziehen, sofern ‚erziehen‘ eine bestimmte Art Handeln meint. Wie aber soll man dieses Handeln und sich als verantwortlich Handelnden begreifen, wenn man die entscheidenden Begriffe diffamiert und außer Kraft setzt?

Literatur

- ADORNO, TH.: *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt 1979.
- AVRICH, P.: *The Modern School Movement. Anarchism and Education in the United States*. Princeton 1980.
- BANDMAN, B.: Is there a right to education? In: STEINBERG 1977, S. 287–297.
- BARROW, R.: *PLATO, Utilitarianism and Education*. London 1975.
- BARROW, R.: *Radical Education. A Critique of Freeschooling and Deschooling*. London 1978.
- BEREITER, C.: Moral alternatives to education. In: *Interchange* 3 (1972), S. 25–41.
- BEREITER, C.: *Must We Educate?* Englewood Cliffs, N. J. 1973.
- BEREITER, C./ENGELMANN, S.: *Teaching Disadvantaged Children*. Englewood Cliffs, N. J. 1966.
- BOPP, J.: Wir machen es jetzt. Zur Moral der Jugendlichen. In: *Kursbuch* 60 (1980), S. 23–42.
- BRAUNMÜHL, E. v.: *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*. Weinheim/Basel² 1976.
- BRAUNMÜHL, E. v.: Das Kind in der Familie. In: E. v. BRAUNMÜHL/H. KUPFFER/H. OSTERMEYER. *Die Gleichberechtigung des Kindes*. Frankfurt 1976, S. 11–56. (a)
- BRAUNMÜHL, E. v.: *Zeit für Kinder*. Frankfurt 1978.
- CAPLAN, A. L.: ‚Ethics‘ and ‚values‘ in education: are the concepts distinct and does it make a difference? In: *Educational Theory* 29 (1979), S. 245–253.
- CARNOY, M.: *Education as Cultural Imperialism*. New York/London 1974.
- CHAMBERLAIN, G. J.: The ethical dilemma of trying to help someone to learn something. In: STEINBERG 1977, S. 180–189.
- CHISHOLM, R. M.: *Theory of Knowledge*. Englewood Cliffs, N. J. ²1977.
- CIORAN, E. M.: *Lehre vom Zerfall*. Übertragen von P. CELAN. Stuttgart² 1979.
- DAVIS, B.: Why teaching isn't possible. In: *Educational Theory* 27 (1977), S. 304–309.
- DENT, H. C.: *A New Order in English Education*. London 1942.
- DENTON, D. E.: Open education: search for a new myth. In: *Educational Theory* 25 (1975), S. 397–406.
- DWORKIN, R.: Liberalism. In: ST. HAMPSHIRE (Ed.): *Public and Private Morality*. Cambridge 1978, S. 113–143.
- EDEL, A.: Reflections on the concept of ideology. In: *Praxis* 4 (1967), S. 564–577.
- EDEL, A.: Education and the concept of ideology. In: *Proceedings of the 24th Annual Meeting of the Philosophy of Education Society of America* 1968, S. 70–87.

44 Diese (selbst nicht legitimierte) Skepsis, zumeist gepaart mit einem schlechten Gewissen, durchzieht fast alle neueren Erfahrungsberichte über Schule und Erziehung. Man erfährt als Leser dann in der Regel ein Scheitern, keine Erfolge, oder wenn Erfolge, dann nur solche, die anti-institutionell oder antipädagogisch begründet sind. Kein Wunder, daß es dauernd zu neuen Mythenbildungen im pädagogischen Bewußtsein kommt, so über die ‚offene Erziehung‘ (DENTON 1975) oder über ‚die Institution‘ (OELKERS/OELKERS 1980).

- GOLDSTONE, P.: Response to Pekarsky. In: STEINBERG 1977, S. 363–369.
- GORDON, D.: Free-will and the undesirability of moral education. In: *Educational Theory* 25 (1975), S. 407ff.
- GRAUBARD, A.: *Free the Children. Radical Reform and the Free School Movement*. New York 1972.
- GRISEBACH, E.: *Gegenwart. Eine kritische Ethik*. Halle/Saale 1928.
- GÜNTHER, G.: *Idee und Grundriß einer nicht-Aristotelischen Logik. Die Idee und ihre Voraussetzungen*. Hamburg ²1978.
- HARRIS, K.: Peters on schooling. In: *Educational Philosophy and Theory* 9 (1977), S. 33–48.
- HARRIS, K.: *Education and Knowledge. The Structured Misrepresentation of Reality*. London/Boston/Henley 1979.
- HARTMANN, N.: *Ethik*. Berlin/Leipzig ²1935.
- HARTMANN, N.: *Teleologisches Denken*. Berlin 1951.
- HAYEK, F. A. v.: *Die Verfassung der Freiheit*. Tübingen 1971.
- HEPP, R.: *Selbstherrlichkeit und Selbstbedienung. Zur Dialektik der Emanzipation*. München 1971.
- HOLT, J.: *How Children Fail* (1965). Harmondsworth, Middlesex 1978.
- HULT, R. E., jr.: On pedagogical caring. In: *Educational Theory* 29 (1979), S. 237–243.
- KERNBERG, O. F.: *Borderline-Störungen und pathologischer Narzißmus*. Frankfurt ³1979.
- KOSELLECK, R.: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt 1979.
- KUPFFER, H.: *Antipsychiatrie und Antipädagogik. Erziehungsprobleme in der ‚totalen Institution‘*. In: *Die Deutsche Schule* 66 (1974), S. 591–604.
- KUPFFER, H.: *Pädagogische Praxis und ihre Theorie. Zum Problem der Freiheit erzieherischen Handelns*. Weinheim/Basel 1977.
- KUPFFER, H.: *Erziehung – Angriff auf die Freiheit. Essays gegen Pädagogik, die den Lebensweg des Menschen mit Hinweisschildern umstellt*. Weinheim/Basel 1980.
- LASCH, CHR.: *Das Zeitalter des Narzißmus*. München 1980.
- LEHMANN, TH.: *Erziehung und Unterricht im Horizont erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Versuch einer kritischen Aufarbeitung einzelner Ansätze im Hinblick auf eine pädagogische Handlungstheorie*. (Unveröff. Diplomarbeit.) Köln 1979.
- LEWIS, C. I.: *An Analysis of Knowledge and Valuation*. La Salle, Ill. ⁴1971.
- LUHMANN, N.: *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Bd. 1. Frankfurt 1980.
- MAGSINO, R. F.: Freedom and rights in school: towards just entitlements for the young. In: *Educational Theory* 29 (1979), S. 171–185.
- MANNONI, M.: *‚Scheißerziehung‘. Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik*. Frankfurt 1976.
- MANUEL, F. E./MANUEL, F. P.: *Utopian Thought in the Western World*. Oxford 1979.
- MATTHEWS, M. R.: *The Marxist Theory of Schooling. A Study of Epistemology and Education*. Brighton, Sussex 1980.
- MILL, J. ST.: *Über die Freiheit*. Übers. v. B. LENKE; hrsg. v. M. SCHLENKE. Stuttgart 1974.
- MILLER, A.: *Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst*. Frankfurt 1979.
- MILLER, A.: *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt 1980.
- NELSON, L.: *Die Reformation der Gesinnung durch Erziehung zum Selbstvertrauen*. Leipzig ²1922.
- O’CONNOR, D. J.: *Free Will*. London/Basingstoke 1977.
- OELKERS, J.: *Die Abschaffung der Erziehung durch Erziehung. Neue Literatur zur ‚Antipädagogik‘*. In: *Neue Politische Literatur* 23 (1978), S. 350–366.
- OELKERS, J.: *Der Gebildete, der Narziß und die Zeit. Wandlungen in den Voraussetzungen pädagogisch-politischer Theoriebildung*. In: *Neue Politische Literatur* 25 (1980), S. 423–442.
- OELKERS, J.: *Intention und Wirkung. Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns*. Lüneburg 1980. (Manuskript, erscheint 1981 in einem Sammelband zum Technologieproblem in der Pädagogik.) (a)
- OELKERS, J.: *Die Herausbildung der Theorie demokratisch-sozialistischer Erziehung. Anmerkungen zur Diskussion der Zwanziger Jahre*. In: *Informationen zur erziehungs- und bildungsgeschichtlichen Forschung* 1980 (im Druck). (b)
- OELKERS, J.: *Das Politische und die Geschichte*. In: *Neue Politische Literatur* 26 (1981), Heft 2.
- OELKERS, J./NEUMANN, D.: *Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik*. In: *Pädagogische Rundschau* 35 (1981) (im Druck).
- OELKERS, H./OELKERS, J.: *Der Mythos der Institution und die Stilisierung des Pädagogen*. In: *Schwalbacher Blätter* (1980), S. 36ff.

- PARK, J.CH.: Review article – PLATO, utilitarianism and education. In: *Educational Theory* 27 (1977), S. 326–330.
- PEKARSKY, D.: Education and manipulation. In: STEINBERG 1977, S. 354–362.
- PEKARSKY, D.: Rights and love in education: an essay on the politicization of the school. In: *Educational Theory* 29 (1979) S. 11–20.
- PERRY, L. R.: Training and education. In: *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain, Annual Conference. Vol. VI. London 1972*, S. 7–29.
- PETERS, R. S.: Democratic values and educational aims. In: *Teachers College Record* 80 (1979), S. 463–482.
- POSTMAN, N./WEINGARTNER, CH.: *Teaching as a Subversive Activity* (1969). Harmondsworth, Middlesex 1976.
- PRATTE, R.: *Ideology and Education*. New York 1977.
- REBOUL, O.: *Indoktrination – Wenn Denken unterdrückt wird*. Olten/Freiburg 1979.
- RYLE, G.: *On Thinking*. Ed. by K. KOLENDA. Oxford 1979.
- SCHEFFLER, I.: *Conditions of Knowledge. An Introduction to Epistemology and Education*. Chicago/London 1978.
- SCHOENEBECK, H. v.: *Der Versuch, ein kinderfreundlicher Lehrer zu sein. Ein Tagebuch*. Frankfurt 1980.
- SENNETT, R.: *The Fall of Public Man*. Cambridge/London/Melbourne 1977.
- STEVENS, P.: Ideology and schooling. In: *Educational Philosophy and Theory* 8 (1976), S. 29–41.
- STEINBERG, J. (Ed.): *Philosophy of Education 1977. Proceedings of the 33rd. Annual Meeting of the Philosophy of Education Society. Urbana, Ill. 1977*.
- STIRNER, M.: *Das unwahre Prinzip unserer Erziehung oder der Humanismus und Realismus*. In: M. STIRNER: *Kleinere Schriften*. Hrsg. v. J. H. MACKAY. Treptow b. Berlin ²1914.
- ULICH, D.: *Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns*. Weinheim/Basel 1976.
- WILSON, J.: *Preface to the Philosophy of Education*. London/Boston/Henley 1979.